

**EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL OU  
SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS?**

**EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT OR  
SUSTAINABLE SOCIETIES?**

**L'ÉDUCATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE OU  
SOCIÉTÉS DURABLES ?**

**¿EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE O  
SOCIEDADES SUSTENTABLES?**

**Victor Novicki\***

**RESUMO**

O alcance do desenvolvimento sustentável ou de sociedades sustentáveis exige adotar diferentes concepções de educação visando conquistar legitimidade junto à sociedade sobre o que produzir, para quem e como. Este trabalho objetiva analisar as concepções de educação defendidas em eventos internacionais, enfatizando as categorias ‘consciência’ e ‘participação’ como dimensões da práxis e indicadoras de uma Educação Ambiental emancipadora. Entendemos que três conferências (Estocolmo, Rio-92, Johannesburgo) objetivam obter consenso sobre a viabilidade do “capitalismo sustentável”, preconizando soluções de mercado e uma educação conservacionista e conservadora da sociedade de classes. De modo distinto, Tbilisi e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis identificam nas relações sociais capitalistas o cerne das questões social e ambiental e defendem uma educação emancipadora que contribua para o Homem perceber-se e agir como produto e produtor do meio ambiente e da sociedade, o que pressupõe um “capitalismo democrático” como etapa para a construção de sociedades sustentáveis.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Desenvolvimento Sustentável. Sociedades Sustentáveis. Consciência Ambiental. Participação Social.

\* Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1998).

Pesquisador da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – RJ (novicki@globocom.com).

## 1 INTRODUÇÃO

Qualquer resposta à pergunta formulada no título será informada por visões de mundo que buscam efetivar distintos projetos, que exigem uma educação para a conservação ou transformação da correlação de forças presente na sociedade. A rigor, em uma perspectiva crítica, cabe questionar a viabilidade da sustentabilidade (ALTVATER, 1995, 1999; CHESNAIS; SERFATI, 2003) e da democracia (PRZEWORSKI, 1989; WOOD, 2006) sob o modo de produção capitalista.

No encaminhamento do debate sobre a sustentabilidade, consideraremos os seguintes pressupostos: (a) há uma relação de subordinação do modelo de desenvolvimento (sustentável ou não) à sociedade civil (GRAMSCI, 1978) que, em última instância, busca conquistar legitimidade (consenso) sobre o que produzir, para quem e como, (b) o Estado, a quem cabe organizar e proteger o processo de acumulação capitalista, internaliza e condensa em sua armação institucional a assimetria de poder presente na sociedade, materializando-a em políticas públicas (POULANTZAS, 1986; OFFE, 1984), (c) o nosso modo de produzir e consumir coisas e pessoas (modo de produção capitalista) é o responsável (essência) pela exclusão social e degradação ambiental (aparência) (MARX, 1988).

O primeiro pressuposto fundamenta Foladori (2001), ao afirmar que não existem “limites externos” (esgotamento e poluição da natureza) à sustentabilidade do planeta, mas sim “limites internos” - as relações sociais capitalistas, sob as quais natureza e seres humanos são considerados exclusivamente como recursos para o processo de acumulação capitalista. O segundo, se considerarmos que desde o século XVIII brasileiros denunciam a destruição da natureza (PÁDUA, 2002), leva à compreensão de que a transformação das exigências socioambientais em políticas efetivas tem sido

‘curtocircuitada’ pelos regimes políticos que dão forma ao Estado brasileiro (NOVICKI, 1998). O terceiro permite (a) recusar a falsa ascendência da questão social (exclusão social) sobre a questão ambiental, pois a resolução de ambas precisa ser encaminhada simultaneamente e (b) construir uma visão de mundo que articula fenômenos aparentemente desconectados (fome, trânsito caótico, concentração fundiária, *deficit* na prestação de serviços públicos de saúde, habitação, educação), ou seja, superar a alienação inerente ao modo de produção capitalista que impede o estabelecimento de relações entre fenômenos (“limites externos”, exclusão social) e essência (modo de produção capitalista).

Em seu conjunto, esses pressupostos (a) questionam a redução da crise ambiental a “limites externos”, argumentando que os problemas ambientais surgem como resultado de um conflito no interior da sociedade ou das contradições entre capital e trabalho (MARX, 2004), e capital e natureza (BENTON, 1996), exigindo trazer o debate da sustentabilidade para o campo das relações sociais: “Não há sentido em pensar separadamente as relações técnicas com o meio ambiente e a configuração histórica das sociedades. Sustentáveis são as formas sociais de apropriação e uso do meio ambiente, e não os recursos naturais. Isto posto, a sustentabilidade remete necessariamente às lutas sociais” (ACSELRAD, 1997, p. 25), (b) chamam a atenção para os limites do discurso governamental que apresenta o Estado como agente do interesse geral da sociedade e para as políticas setoriais que afirmam visar a resolução da exclusão social e da degradação ambiental, fundamentais ao processo de acumulação capitalista, que é organizado e protegido pelo aparelho de Estado, (c) contribuem para superar uma leitura classista sobre a problemática ambiental, segundo a qual a reversão da degradação ambiental se dará através unicamente de soluções técnicas/econômicas e da mudança de comportamento individual:

Numa sociedade massificada e complexa, assumir no dia-a-dia condutas coerentes com as práticas de proteção ambiental pode estar além das possibilidades da grande maioria das pessoas. Muitas vezes o indivíduo é obrigado, por circunstâncias que estão fora do seu controle, a consumir produtos que usam embalagens descartáveis em lugar das retornáveis; a alimentar-se com frutas e verduras cultivadas com agrotóxicos; a utilizar o transporte individual em vez do coletivo, apesar dos engarrafamentos; a trabalhar em indústrias poluentes; a aceitar a existência de lixões no seu bairro; a desenvolver

atividades com alto custo energético; a morar ao lado de indústrias poluentes; a adquirir bens com obsolescência programada, ou seja, a conviver ou praticar atos que repudia pessoalmente, cujas razões, na maioria dos casos, ignora. De acordo com esta visão, as decisões envolvendo aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais são as que condicionam a existência ou inexistência de agressões ao meio ambiente (QUINTAS, 2002, p. 15).

Entretanto, na vertente ambiental da hegemônica economia neoclássica, no “ecocapitalismo” (HAWKEN et al., 1999), focado nos “limites externos” à sustentabilidade, encontram-se basicamente duas propostas que, em síntese, defendem a correção de falha nos mecanismos de ajuste do mercado, através da internalização da poluição (“externalidade negativa”) como um custo de produção e da adoção de “tecnologias limpas” ou ecoeficientes, pois levarão ao uso racional dos recursos naturais. Nessa abordagem, o foco é o *desenvolvimento sustentável* (DS), por meio de um “ambientalismo de livre mercado”:

A análise dos pressupostos que norteiam esta concepção de desenvolvimento sustentável permite-nos compreender a necessidade do aumento da competição, da maior mobilidade de capital, dos processos de acumulação e de alocação de capital, de busca cada vez maior de aumento da produtividade do trabalho pelo capital e de eficiência, na dinâmica capitalista de geração de valor. Permite-nos compreender, igualmente, que, na concepção de desenvolvimento sustentável centrada na lógica do capital, o livre mercado é o instrumento da alocação eficiente dos recursos planetários e, neste sentido, a relação trabalho e meio ambiente está subsumida à supremacia do capital, com sérias consequências para o mundo do trabalho e para os recursos naturais (DELUIZ; NOVICKI, 2004, p. 22).

Em uma perspectiva crítica (BURKETT, 1999; LÖWY, 2005; ALTVATER, 1995, 1999), sem desconsiderar os avanços tecnológicos – que não são colocados a serviço de todos os seres humanos, a sustentabilidade é entendida como o “processo pelo qual as sociedades administram as condições materiais de sua reprodução, redefinindo os princípios éticos e sociopolíticos que orientam a distribuição de seus recursos ambientais” (ACSELRAD; LEROY, 1999, p. 28). Essa concepção tem como

fundamento norteador a equidade como princípio de *sociedades sustentáveis*. Seus pressupostos estão ancorados na tradição do marxismo e na crítica da economia política, ou seja, nas críticas à sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção, à subsunção do trabalho ao capital e à lógica da acumulação capitalista (MARX, 1988). Desta forma, a análise dos pressupostos que norteiam essa concepção de sociedade sustentável revela-nos

a necessidade da crítica ao modelo de desenvolvimento capitalista e o papel dos sujeitos políticos na construção de alternativas societárias democráticas que superem a desigualdade social e a degradação das próprias bases materiais do modo de produção. Permite-nos compreender [...] que na concepção da sustentabilidade na lógica democrática, a relação trabalho e meio ambiente não está subsumida à hegemonia do capital, mas as categorias trabalho e natureza articulam-se na perspectiva de ampliação da qualidade de vida das populações e de superação da desigualdade/exclusão social e da desigualdade socioambiental (DELUIZ; NOVICKI, 2004, p. 24).

Em ambas as visões de mundo: desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis, a educação é central, pois, visando atender aos interesses em disputa, busca-se, respectivamente, ocultar – retendo nossa atenção numa miríade de fenômenos aparentemente desconexos, com a participação fundamental da mídia na construção do consenso – ou explicitar a essência da exclusão social (desigualdade social entre proprietários dos meios de produção e proprietários da força de trabalho) e da questão ambiental, i.e., o conflito entre interesses privados (acumulação capitalista) e o bem público – o meio ambiente, um “bem comum”, de todos e, particularmente, da “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2001), pois é quem paga os mais altos custos da degradação socioambiental, ou seja, grupos em piores condições socioeconômicas estão mais expostos que outros a riscos ambientais.

Na perspectiva de uma “educação emancipadora”, para Mészáros (2005), o que precisa ser confrontado e alterado é todo o sistema de internalização da ideologia dominante, com suas dimensões visíveis e ocultas, ou seja, romper com a lógica do capital na área da educação significa substituir as forças onipresentes e enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. O autor destaca a importância da internalização de uma concepção ampla de educação e da vida

intelectual que abrange todos os momentos de nossa vida, dentro e, particularmente, fora da escola: a educação deve se voltar para a superação da alienação inerente à ordem social capitalista, tornando consciente esse processo de aprendizagem em sentido amplo, de tal forma que também nos reconheçamos como responsáveis pela manutenção ou mudança de nossas visões de mundo e, conseqüentemente, de nossas condições de existência.

Neste sentido, este trabalho objetiva analisar como consciência e participação social, centrais à educação emancipadora proposta por Mészáros (2005), são tratadas em conferências e documentos internacionais (Estocolmo, Tbilisi, Rio-92, Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, Johannesburgo), visando identificar as concepções de educação e suas finalidades: desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis? Estas reflexões justificam-se, primeiro, porque há um aparente consenso entre os que defendem desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis sobre o papel da educação para o alcance da consciência ambiental e para a organização/mobilização e participação no espaço público. Em segundo lugar, porque o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental afirma que a formulação e a implementação do Programa Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2005) têm sido informadas por aqueles documentos internacionais e, particularmente, pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, que identifica “a alienação e a não-participação da quase totalidade dos indivíduos na construção de seu futuro” como as principais causas da crise socioambiental. Assim, este artigo consiste em esforço preliminar para análise das políticas de Educação Ambiental.

## **2 ESTOCOLMO, RIO, JOHANNESBURGO: EM BUSCA DO “CAPITALISMO SUSTENTÁVEL”**

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (Estocolmo 1972), realizada em uma conjuntura de crise do capitalismo e de conquista do poder pelo neoliberalismo (FIORI, 1997), visava discutir o binômio desenvolvimento econômico-meio ambiente e, ao reconhecer que a educação era um elemento crítico para o combate à crise ambiental do mundo, recomendou a implementação do Programa Internacional de Educação Ambiental. Entretanto, o diagnóstico da crise ambiental estava marcado por uma visão conservadora, porque identificava apenas duas de suas

causas: os desastres naturais e o subdesenvolvimento/pobreza.<sup>1</sup> A natureza classista desse diagnóstico é evidente, por desconsiderar a forma de atuação dos grandes empreendimentos, as causas do subdesenvolvimento e da pobreza, e a “poluição da riqueza” relacionada ao padrão de consumo energético insustentável dos países centrais não generalizável ao conjunto da humanidade, o que lança desafios à questão democrática, pois “a sustentabilidade ecológica ou não é possível ou se torna possível apenas sob condições de extrema desigualdade global” (ALTVATER, 1999, p. 129). Este diagnóstico informa as soluções e a concepção de educação propostas:

Com base em suas constatações, esta Conferência afirmou que seria necessário planejar um desenvolvimento acelerado. Esse desenvolvimento deveria ser feito mediante maciça transferência de recursos em forma de assistência financeira e tecnológica que complementassem os esforços internos dos países em desenvolvimento. Ou seja, se propunha um assessoramento aos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, enfatizando a educação como um dos elementos fundamentais para o combate à crise ambiental, evidenciando que as soluções deveriam ser estruturadas no âmbito do indivíduo e da técnica (BATISTA, 2007, p. 112).

Vinte anos depois, em 1992, em uma conjuntura de expansão do neoliberalismo, a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento torna mais claro que o desenvolvimento sustentável – aquele que “atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades” – será alcançado com soluções de mercado. Layrargues (1997) desenvolve uma análise comparativa entre ecodesenvolvimento, proposto por Ignacy Sachs (1986), e desenvolvimento sustentável, conforme defendido pela Comissão Brundtland:

Ocorreu um movimento de dupla conveniência entre Norte e Sul, onde o primeiro, desejando omitir a poluição da riqueza, e o segundo, desejando obter investimentos para

---

<sup>1</sup> Vinte e seis anos depois, a política educacional brasileira, ao tratar do Tema Transversal Meio Ambiente (BRASIL, 1998, p. 173), reproduz este diagnóstico: “As relações político-econômicas que permitem a continuidade dessa formação econômica e sua expansão resultam na exploração desenfreada de recursos naturais, *especialmente pelas populações carentes de países subdesenvolvidos como o Brasil*. É o caso, por exemplo, das *populações* que comercializam madeira da Amazônia, nem sempre de forma legal, ou dos *indígenas* do sul da Bahia que queimam suas matas para vender carvão vegetal” (grifos nossos).

mitigar a pobreza, orquestraram seus interesses particulares em total harmonia (...). Enfim, enquanto o ecodesenvolvimento postula com relação à justiça social, que seria necessário estabelecer um teto de consumo, com um nivelamento médio entre o Primeiro e Terceiro Mundo, o desenvolvimento sustentável afirma que seria necessário estabelecer um piso de consumo, omitindo o peso da responsabilidade da poluição da riqueza. Enquanto o ecodesenvolvimento reforça o perigo da crença ilimitada na tecnologia moderna, e prioriza a criação de tecnologias endógenas, o desenvolvimento sustentável continua acreditando firmemente no potencial da tecnologia moderna, e ainda propõe a transferência de tecnologia como o critério de ‘ajuda’ ao Terceiro Mundo. Enquanto o ecodesenvolvimento coloca limites à livre atuação do mercado, o desenvolvimento sustentável afirma que a solução da crise ambiental virá com a instalação do mercado total na economia das sociedades modernas (LAYRARGUES, 1997, p. 9).<sup>2</sup>

A Rio-92 aprovou, dentre outros acordos oficiais internacionais, a Agenda 21, um programa de ação para o desenvolvimento sustentável (DS), que se inicia com a afirmação da primazia da economia como motor do DS, apontando, em seus vários capítulos, a necessidade de “um ambiente econômico e internacional ao mesmo tempo dinâmico e propício”, de “políticas econômicas internas saudáveis”, da “liberalização do comércio” e de uma “distribuição ótima da produção mundial, sobre a base das vantagens comparativas” (ACSELRAD; LEROY, 1999, p. 18), na perspectiva da lógica e da hegemonia do mercado. Tanto a Comissão Brundtland, quanto a Agenda 21, propõem uma nova relação entre produção, meio ambiente e desenvolvimento econômico inspirada em uma noção de sustentabilidade pautada por uma visão econômica dos sistemas biológicos, segundo a qual caberia ao desenvolvimento econômico apropriar-se dos fluxos tidos como excedentes da natureza sem, no entanto, comprometer o “capital natural”. Sua estratégia conjuga crescimento econômico com progresso técnico capaz de poupar recursos materiais, mas sem restrição aos ritmos da acumulação capitalista. O mercado é apresentado como “o ambiente institucional mais favorável à consideração da natureza como capital” (ACSELRAD; LEROY, 1999, p.

---

<sup>2</sup> Essa convergência de interesses entre as classes dominantes dos países centrais e periféricos também foi detectada 20 anos antes. O “recado” divulgado pelo governo militar em cartaz, durante a Conferência de Estocolmo, não deixava dúvidas: “Bem-vinda a poluição, estamos abertos para ela. O Brasil é um país que não tem restrições. Temos várias cidades que receberiam de braços abertos a sua poluição, porque o que nós queremos são empregos, são dólares para o nosso desenvolvimento” (DIAS, 1991, p. 14).



24), convertendo-se o DS, nessa concepção, em um ambientalismo de livre mercado.<sup>3</sup>

Entretanto, paradoxalmente, no Capítulo 36 da Agenda 21: “Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento” – que não faz menção à expressão “educação ambiental”, mas à “educação sobre o meio ambiente e desenvolvimento” –, é atribuído à educação um papel central para a conscientização e para o estímulo à participação:

36.3. [...] O ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão (CNUMAD, 2001, p. 534).

A Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (Johannesburgo 2002) reforçou o entendimento de que a lógica do mercado é o meio para alcançar o desenvolvimento sustentável através não mais da Educação Ambiental, mas da “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005-2014”, como forma de aplicar o capítulo 36 da Agenda 21, que já propunha uma “Reorientação do ensino *no sentido* do desenvolvimento sustentável”.<sup>4</sup> Após 30 anos, o discurso da Unesco mudou em relação ao diagnóstico da crise ambiental, agora incluindo, além da pobreza e dos desastres naturais, a riqueza: “são os ricos que têm os maiores níveis de produção e consumo não-sustentáveis” (UNESCO, 2005).

Nesse documento, a “educação para o desenvolvimento sustentável” (EDS) deve contribuir para a consciência sobre “a fragilidade do meio ambiente físico e aos efeitos das atividades e decisões humanas relativas ao meio ambiente” (p. 18), os “limites e potencial do crescimento econômico e de seus impactos na sociedade e no meio ambiente” (p. 18), “como as ações de uns afetam as vidas dos demais” (p. 74). Unesco (2005) considera a participação social, ao lado da governança, relações de gênero e

---

<sup>3</sup> Considerando *essas* características da Agenda 21 e o documento “Formando Com-Vida - Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na Escola” (BRASIL, 2004), cabe indagar: em que medida a política educacional brasileira incorporou os pressupostos e princípios norteadores da Agenda 21?

<sup>4</sup> Cinco anos depois, na Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade (Tessalonica, Grécia, 1997), foi feita menção à “educação para o desenvolvimento sustentável”: “O estabelecimento de um fundo especial para a educação para o desenvolvimento sustentável deve ser considerado como uma forma de aumentar o apoio e a visibilidade” (DIAS, 2000, p. 198).

formas de organização econômica, como parâmetros sociais a serem observados pela educação na busca pelo desenvolvimento sustentável: “aprender deve levar a uma participação ativa na busca e aplicação de novos padrões de organização social e mudança, trabalhando para encontrar estruturas e mecanismos mais idôneos que reflitam a visão do desenvolvimento sustentável” (p. 45) e “ampla participação dos cidadãos no estabelecimento de parâmetros para o desenvolvimento sustentável e uma boa governança” (p. 62).

A EDS, segundo a Unesco (2005), deveria possuir as seguintes características: ser interdisciplinar e holística, ser parte integrante do currículo como um todo, não como uma matéria separada; favorecer o pensamento crítico e as soluções de problemas; recorrer a múltiplos métodos; favorecer a participação dos alunos no processo de tomada de decisões; integrar ao cotidiano as experiências de aprendizagem oferecidas; ser localmente relevante: tratar as questões locais assim como as globais, usando a linguagem que os alunos usam mais comumente. Sobre a relação entre Educação Ambiental e EDS, assim posiciona-se o documento:

A educação para o desenvolvimento sustentável não deve ser equiparada à educação ambiental. *Educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente.* Portanto, [a educação para o] desenvolvimento sustentável engloba educação ambiental, colocando-a no contexto mais amplo dos fatores socioculturais e questões sociopolíticas de igualdade, pobreza, democracia e qualidade de vida. *Desenvolvimento sustentável deve ser integrado em outras disciplinas e não pode, em função do seu alcance, ser ensinado como uma disciplina independente* (UNESCO, 2005, p. 46-47) (grifos nossos).

Assim, 10 anos após a Agenda 21 propor que a “educação sobre meio ambiente e desenvolvimento deve integrar-se em todas as disciplinas”, a Unesco (2005) entende que desenvolvimento sustentável é um tema transversal e que a educação ambiental é uma disciplina com abordagem reducionista:

Uma outra curiosidade paradoxal é a repetição, no documento da Unesco, de que a EA é uma ‘disciplina’ que ‘apenas’ se preocupa com as relações humanas em seus ambientes.

Nas orientações do extinto Programa Internacional de Educação Ambiental da própria Unesco e PNUMA, entretanto, a EA é orientada de forma transversal e as relações humanas com seus ambientes são complexidades de enorme envergadura (MEIRA; SATO, 2005, p. 12).

### **3 TBILISI E TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EM BUSCA DO “CAPITALISMO DEMOCRÁTICO”**

A partir dos anos de 1970 ocorreram cinco grandes eventos internacionais sobre Educação Ambiental: I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Tbilisi 1977), II Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambientais (Moscou 1987), Fórum das Organizações Não-Governamentais e Movimentos Sociais - evento paralelo à Eco-92 (Rio de Janeiro 1992), III Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade (Tessalonica 1997) e IV Conferência Internacional de Educação Ambiental (Ahmedabad 2007). Dentre eles, destacaremos as recomendações da Conferência de Tbilisi e do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, pois, diferente da lógica do mercado defendida pelo desenvolvimento sustentável (DS), fornecem subsídios para a construção de sociedades sustentáveis.

Na Conferência de Tbilisi (UNESCO, 1997), foram definidos os objetivos, funções, estratégias, características, princípios e recomendações para a Educação Ambiental (EA). O item “c” da Recomendação nº 1 ajuda-nos a entender o porquê de esse evento ser considerado um marco conceitual da Educação Ambiental crítica:

um objetivo fundamental da educação ambiental é lograr que os indivíduos e a coletividade compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio ambiente criado pelo homem, resultante da integração de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, e adquiram os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar responsável e eficazmente da prevenção e solução dos problemas ambientais, e da gestão da questão da qualidade do meio ambiente.

Esse objetivo é corretamente denominado de “fundamental”, pois foca os alicerces de uma proposta educacional crítica, podendo ser decomposto em três partes que se articulam para a superação da “educação conservacionista” defendida pelo DS. Primeiro, ao fazer menção aos “indivíduos” e à “coletividade”, significa que a EA proposta nessa Conferência descarta a abordagem reducionista da relação indivíduo-sociedade, pautada no dualismo cartesiano que descola ou aliena o indivíduo da sociedade, a parte do todo. Esse artifício alienante, por um lado, permite culpabilizar de maneira geral “todos os seres humanos” pelos impactos ambientais, sem atribuir pesos específicos aos diferentes atores sociais – Estado, mercado, sociedade, indivíduo – e, por outro, revela o objetivo da educação conservacionista: “entendendo o problema ambiental como fruto de um desconhecimento dos princípios ecológicos [falta de informação] que gera ‘maus comportamentos’ nos indivíduos, caberia à educação conservacionista... criar ‘bons’ comportamentos” (LAYRARGUES, 2000, p. 89). Esse enfoque “comportamentalista-individualista” leva seus adeptos a associarem a degradação ambiental ao crescimento populacional do planeta - um “limite externo” à sustentabilidade (FOLADORI, 2001), pois, conforme Guimarães (2004, p. 139-140), se a questão ambiental está relacionada ao comportamento dos indivíduos, quanto mais indivíduos, mais problemas:

A educação comportamentalista centra seu esforço educativo na crença de que a transmissão de informações provoque mudanças de atitudes, sem considerar a influência do hábito nas atitudes individuais e, por conseguinte, a influência dos valores socialmente construídos sobre os hábitos de cada um. Não considerando essas relações, a educação comportamentalista descontextualiza os indivíduos como seres sociais que são, retirando toda a influência que a sociedade tem sobre sua relativa autonomia.

Em segundo lugar, Tbilisi define como objetivo da EA “lograr que os indivíduos e a coletividade compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio ambiente criado pelo homem, resultante da integração de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais”. Diferente da educação conservacionista, que, através de outro reducionismo, privilegia os aspectos biológicos do meio ambiente (natureza), foco das soluções técnicas, essa concepção de meio ambiente abrange os recursos naturais do nosso planeta, as instituições e valores criados historicamente pela

ação social do homem e, principalmente, a “tensão” existente entre ambos (esgotamento e poluição dos recursos naturais). Essa concepção dialética da relação Homem-meio ambiente ou do metabolismo sociedade-meio ambiente explicita claramente a necessidade de se incorporar as diferentes dimensões da questão ambiental de modo interdisciplinar (ciências naturais e humanas), tanto na resolução dos problemas ambientais, quanto nas atividades de pesquisa e ensino sobre questões situadas na interface das temáticas educacional e ambiental, como a EA. Essa concepção de meio ambiente permite colocar em xeque a sociedade que causa e lucra com a miséria humana e com o esgotamento/poluição da natureza/meio ambiente, pois desloca dialeticamente do indivíduo para a sociedade (parte-todo) as origens da degradação ambiental e da desigualdade social, que exige, além de soluções técnicas/econômicas, o questionamento das relações sociais capitalistas, visando a construção de sociedades sustentáveis.

Em Tbilisi (UNESCO, 1997), a consciência (ambiental) tem como pré-requisito o conhecimento “geral e específico sobre o meio ambiente” (Recomendação nº 20), sobre o “meio ambiente global e a degradação ambiental” (Recomendação nº 2) ou “conhecimentos ambientais” (Recomendação nº 6), mas, ressaltamos, conhecimento “daquele meio ambiente”, o defendido por Tbilisi, abrangendo seres humanos, natureza e a “tensão” entre eles, ou seja, conhecimentos sobre o “funcionamento” da natureza, da sociedade e das suas relações, o que pressupõe a interdisciplinaridade envolvendo as ciências naturais e humanas.

Tbilisi, em terceiro lugar, entende que os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais envolvidos nessa concepção de EA têm como finalidade a resolução de problemas ambientais locais/concretos: “adquiram os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar responsável e eficazmente da prevenção e solução dos problemas ambientais”, apontando para a importância da relação teoria–prática ou reflexão–ação, ou seja, além da crítica ao modo de produção capitalista, faz-se necessária a construção de alternativa concretamente sustentável. Cabe à EA, em uma perspectiva emancipadora, contribuir para a participação na esfera pública, levando em consideração nossa “cultura política autoritária” (NOVICKI, 1998), que revela, conforma e perpetua a assimetria entre os poderes econômico e político presente em nossa sociedade.

Em seu conjunto, a adoção do item “c” da Recomendação nº 1 de Tbilisi implica refletir sobre categorias analíticas que consideramos centrais para compreender e transformar a realidade socioambiental: (a) superar a alienação do Homem em relação à natureza e à sociedade, através da consciência de que somos “naturalmente humanos ou humanamente naturais” (MARX, 2004) ou da consciência de nossa dupla (e inalienável) determinação: natural e social, (b) conquistar na sociedade civil a participação no processo decisório de formulação/implementação de políticas públicas e práticas sociais que visem o pleno exercício da cidadania.

Na I Jornada Internacional de Educação Ambiental, que culminou no Fórum das Organizações Não-Governamentais e Movimentos Sociais, evento paralelo à ECO-92, foi produzido o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS). Na Introdução, o Tratado destaca a importância da EA, entendida como processo educativo transformador e permanente na “formação de valores e na ação social” para a criação de “sociedades sustentáveis e equitativas”, baseadas “no respeito a todas as formas de vida”. O TEASS é um ponto de inflexão no debate sobre a sustentabilidade, pois promove o deslocamento de “desenvolvimento sustentável” para “sociedades sustentáveis”, o que fica mais claro quando o documento relaciona ao modo de produção capitalista as causas, simultaneamente, da degradação ambiental e da desigualdade social, e identifica a alienação e a falta de participação como desafios da EA:

As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e em subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria [...]. Consideramos que são inerentes à crise a *erosão dos valores básicos e a alienação e a não-participação da quase totalidade dos indivíduos na construção de seu futuro*. É fundamental que as comunidades planejem e implementem suas próprias alternativas às políticas vigentes. Dentre essas alternativas está a necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento, com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana (grifos nossos).

O Tratado apresenta, dentre seus princípios, uma definição de “Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis”, muito distante de uma educação conservacionista, comportamentalista-individualista ou “para o desenvolvimento sustentável”:

A educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores. A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade. A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas. A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem se abordados dessa maneira.

Dentre outros aspectos, cabe destacar que a “educação ambiental para sociedades sustentáveis” deve “estimular e potencializar o poder das diversas populações”, enfatizar os problemas locais em suas atividades: “trabalhar os princípios deste Tratado a partir as realidades locais, estabelecendo as devidas conexões com a realidade planetária, objetivando a conscientização para a transformação”, sensibilizar as populações para que “constituam Conselhos Populares de Ação Ecológica e Gestão do Ambiente visando investigar, informar, debater e decidir sobre problemas e políticas ambientais”, reconhecer o conhecimento popular valorizando as diferentes formas de conhecimento, que é “diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado” e “fazer circular informações sobre o saber e a memória populares; e sobre iniciativas e tecnologias apropriadas ao uso dos recursos naturais”.

#### **4 EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADES: OUTRAS CONSIDERAÇÕES**

A partir dos anos de 1970, constata-se outra crise do capitalismo e a adoção de medidas, sob a ótica neoliberal, visando retomar a taxa de lucro, tais como reestruturação produtiva, reforma do aparelho de Estado, reformas educacionais e, não menos importante, reforma do modelo de desenvolvimento, o que foi discutido em três conferências internacionais. A sustentabilidade via reforma do capitalismo atende aos interesses de legitimação deste modo de produção junto à sociedade, pois, conforme Mészáros (2005), as determinações fundamentais do sistema capital são irreformáveis.

A “busca do capitalismo sustentável” assemelha-se à comparação, feita por Löwy (1994), entre os artifícios usados pelos positivistas para saírem dos impasses teóricos em que se veem com o expediente a que recorreu o Barão de Münchhausen: atolado num pântano, com seu cavalo, e vendo que não contava com a ajuda de ninguém para salvá-lo, o Barão agarrou seus próprios cabelos e puxou-se para cima! O capitalismo puxa-se pelos próprios bolsos para passar a imagem que está saindo do “pântano”, ou melhor, desvinculando-se da desigualdade/exclusão social e da degradação ambiental.

Da Conferência de Estocolmo (1972), passando pela ECO-92, que vulgarizou a expressão desenvolvimento sustentável, até a Cúpula Mundial na África do Sul (2002), verifica-se uma corrente, um curso d’água favorável ao moinho do DS (“ambientalismo de livre mercado”) e, conseqüentemente, de uma educação que a ele se subordine. O ecocapitalismo não questiona o modo de produção gerador da desigualdade social e da degradação ambiental e volta-se, por meio de soluções de mercado, para os problemas ambientais, desconsiderando os processos que os geram; reduz o meio ambiente à natureza, alienando o ser humano da natureza e da sociedade, impedindo-os de se perceberem como produto e produtores do meio ambiente e da sociedade e, coerentemente, defende uma educação conservacionista e conservadora da correlação de forças presente na sociedade.

Entretanto, paradoxalmente, verifica-se uma adesão retórica à necessidade da consciência ambiental e da participação social: a educação deve contribuir para o indivíduo, principalmente o pobre, ter consciência da fragilidade do meio ambiente frente às “ações humanas”, assumir a culpa “de todos os seres humanos” e participar da



solução dos problemas ambientais, através de “bons comportamentos”, que não incluem refletir sobre a essência da crise socioambiental. Nos documentos analisados, a denominada “falta de consciência ambiental” é atribuída à falta de informação sobre a questão ambiental. A rigor, há o predomínio de uma “falsa consciência socioambiental”, que é produzida/reproduzida constantemente pelo modo de produção capitalista, por meio de diferentes mecanismos (trabalho alienado, consenso/ideologia, concepção reducionista de meio ambiente), como estranhamento/alienação, impedindo tanto o reconhecimento de que somos através do trabalho “humanamente naturais ou naturalmente humanos”, quanto a transformação do “Homem em si” em “Homem para si”, que o retiraria da condição de recurso, coisa ou mercadoria força de trabalho para o capital (NOVICKI, 2007).

Como destacam Meira e Sato (2005), somente peixe morto nada conforme a correnteza do DS; os ainda “vivos” lutam no espaço público pela construção de sociedades sustentáveis, o que nos remete à questão democrática como uma dimensão da sustentabilidade. O subtítulo “em busca do capitalismo democrático” – o que entendemos ser perseguido pelas Recomendações de Tbilisi e do Tratado como uma etapa fundamental rumo às sociedades sustentáveis – visa levantar questões como as que Adam Przeworski (1989, p. 243-244) formula:

A combinação de democracia e capitalismo estabelece um compromisso: aqueles que não possuem instrumentos de produção consentem com a instituição da propriedade privada do estoque de capital, enquanto os que possuem instrumentos produtivos consentem com as instituições políticas que permitem a outros grupos apresentar eficazmente suas reivindicações quanto à alocação de recursos e à distribuição do produto. Pode ser válido lembrar que esse compromisso foi julgado inviável por Marx, que afirmou que a ‘república burguesa’ baseia-se em uma contradição que a torna inerentemente instável como forma de organização social. A combinação da propriedade privada dos meios de produção com o sufrágio universal, argumentou Marx, deve conduzir à ‘emancipação social’ das classes oprimidas, por intermédio de seu poder político, ou à ‘restauração política’ da classe opressora, por meio de seu poder econômico. Assim, asseverava Marx, a democracia capitalista é ‘apenas a forma política de revolução da sociedade burguesa, e não sua forma de vida conservadora’, apenas um

espasmódico, excepcional estado de coisas [...] impossível como a forma normal da sociedade’.

Este é o desafio colocado à Educação Ambiental emancipadora: como contribuir para a criação/uso de espaços públicos de participação efetiva no capitalismo? Tbilisi e o Tratado formulam pressupostos e princípios norteadores dessa caminhada e, da mesma forma que Mészáros (2005), consideram que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente relacionados, sendo inconcebível, portanto, uma reformulação significativa da educação sem a transformação da sociedade.

Essa busca torna-se extremamente complexa em um país como o Brasil, profundamente marcado por uma “cultura política autoritária” (NOVICKI, 1998), observável pelos regimes políticos que deram forma ao Estado brasileiro (regimes monárquico, oligárquico, populista, militar, “nova república”...), que inviabilizaram o pleno exercício da cidadania, contribuindo atualmente para a falta de interesse do brasileiro em participar nos processos de formulação e implementação de políticas públicas e práticas sociais que visem superar a desigualdade social e a degradação ambiental.

Enfim, quais são as implicações na sociedade do discurso governamental que afirma conduzir o Programa Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2005) fundamentado em conferências internacionais com visões de mundo antagônicas e, particularmente, em Tbilisi e no Tratado que defendem a construção de sociedades sustentáveis, se o papel do Estado é organizar e proteger o processo de acumulação capitalista, produzindo/reproduzindo a correlação de forças existente na sociedade, alienando e ‘curtocircuitando’ a transformação de exigências socioambientais em políticas efetivas.

A “busca do capitalismo sustentável” (DS) exige, conforme as conferências internacionais, compatibilizar os interesses ligados à produção/consumo de mercadorias e à preservação ambiental. Entretanto, recentemente, o aparelho de Estado descaracterizou conceitualmente a questão ambiental ao fragmentar seu encaminhamento, entre o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (licenciamento das atividades produtivas) e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (preservação e educação ambientais): a

fragmentação da realidade no interior do aparelho de Estado divide o poder de pressão dos movimentos ambientalistas, contribuindo para uma correlação de forças favorável à degradação socioambiental. Esse procedimento não é uma novidade em nossa “cultura política autoritária”, pois, no trato da questão agrária, a partir de 1964, com a instauração da ditadura militar, o tratamento das questões agrícola e fundiária foi separado na armação institucional do Estado: conforme expressão de Cândido Grzybowski, era necessário “excluir o conflito para gerir o negócio”, e entendemos que o mesmo ocorre hoje com a questão ambiental. Da mesma forma que nos anos de 1980, marcados por uma conjuntura de reemergência da sociedade civil e de intensa luta pela terra, em que pessoas ligadas aos movimentos passaram a integrar os quadros dos órgãos fundiários (NOVICKI, 1998), hoje também o pessoal do Estado parece vivenciar uma “dupla militância”, no interior do Estado e no interior dos movimentos ambientalistas. No século passado os resultados dessa “dupla militância” não foram favoráveis ao fortalecimento da sociedade, dos movimentos sociais frente ao aparelho de Estado: e agora?

Entendemos que se faz necessário o desenvolvimento de estudos que analisem a relação Estado-Sociedade, mediada pela questão socioambiental, bem como o papel do pessoal do Estado (burocracia) na formulação e implementação das políticas de Educação Ambiental.

## **Referências**

ACSELRAD, H. Sustentabilidade e democracia. *Proposta*. Rio de Janeiro: Fase, n. 71, p. 11-16, dez./fev. 1997.

\_\_\_\_\_; LEROY, J. P. *Novas premissas da sustentabilidade democrática*. Rio de Janeiro: Fase, 1999.

ALTVATER, E. *O preço da riqueza*. São Paulo: Edusp, 1995.

\_\_\_\_\_. Os desafios da globalização e da crise ecológica para o discurso da democracia e dos direitos humanos. In: HELLER, A. (Org.). *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 109-154.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

BATISTA, M. S. S. Educação Ambiental como política pública: uma incursão pelos caminhos da gestão. In: GRACINDO, R. V.; LOUREIRO, C. F. B.; SILVA JUNIOR, J. R.; ALVARENGA, M. S.; RIBEIRO, M.; SILVA, R. H. D. (Orgs.). *Educação como exercício da diversidade*: Estudos em campos de desigualdades socio-educacionais. Brasília: Liber Livro, Volume 2, 2007. p. 105-132.

BENTON, T. (Org.). *The Greening of Marxism*. New York, USA: Guilford Press, 1996. (Democracy and Ecology Series).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Formando Com-Vida Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola*: construindo Agenda 21 na Escola. Brasília: MEC/Secad, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. *Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA*. 3. ed. Brasília, DF, 2005.

BURKETT, P. *Marx and nature: a Red and Green Perspective*. New York, USA: St. Martin's Press, 1999.

CHESNAIS, F.; SERFATI, C. “Ecologia” e Condições Físicas da Reprodução Social: alguns fios condutores marxistas. *Crítica Marxista*, São Paulo: Boitempo, n. 16, p. 39-75, mar. 2003.

CNUMAD. *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*. 3. ed. Brasília: Senado Federal, 2001.

DELUIZ, N.; NOVICKI, V. Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: implicações para uma proposta de formação crítica. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 30, p. 18-29, 2004.

DIAS, G. F. Os quinze anos da educação ambiental no Brasil: um depoimento. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 10, n. 49, p. 3-14, jan./mar. 1991.

FIORI, J. L. *Os moedeiros falsos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOLADORI, G. *Limites do desenvolvimento sustentável*. Campinas: Unicamp, 2001.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus, 2004.

HAWKEN, P; LOVINS, A; LOVINS, L. H. *Capitalismo Natural*: criando a próxima revolução industrial. São Paulo: Cultrix/Amana-Key, 1999.

LAYRARGUES, P. P. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? *Proposta*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 71, p. 5-10, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação para a Gestão Ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. *Sociedade e Meio Ambiente*: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000. p. 87-155.

LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. *Ecologia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, K. *O Capital*: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEIRA, P.; SATO, M. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 14, n. 25, p. 17-31, 2005.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOVICKI, V. Brasil autoritário: “transições negociadas” rumo à “democracia tutelada”. In: \_\_\_\_\_. *Política Fundiária e Cultura Administrativa nos anos 80*: governos federal, fluminense e paulista. Campinas: IFCH/Unicamp, Tese (Doutorado em Ciências Sociais), p. 11-52, 1998.

\_\_\_\_\_. Práxis: problematizando consciência e participação na educação ambiental brasileira. In: LOUREIRO, C. F. B. *A questão ambiental no pensamento crítico*: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 135-175.

OFFE, C. *Problemas estruturais do estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

PÁDUA, J. A. *Um sopro de destruição*: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

POULANTZAS, N. *Estado, poder y socialismo*. México: Siglo XXI, 1986.

PRZEWORSKI, A. *Capitalismo e social-democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

QUINTAS, J. S. Por uma educação ambiental emancipatória. *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. 2. ed. Brasília: Ibama, 2002.

SACHS, I. *Ecodesenvolvimento*: crescer sem destruir. São Paulo: Vértice, 1986.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). *Educação Ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi*. Brasília: Ibama, 1997.

\_\_\_\_\_. *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável 2005-2014*. Brasília: Unesco, 2005.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2006.

### **Education for sustainable development or sustainable societies?**

#### **Abstract**

Sustainable development or sustainable societies can be reached by the adoption of different education conceptions to gain legitimacy from society about what to produce, for whom and how. This article aims to analyze the concepts of education advocated in international events, emphasizing the categories of ‘consciousness’ and ‘participation’ as dimensions of “praxis” and indicators of an emancipating Environmental Education. We understand that three international conferences (Stockholm, Rio-92, Johannesburg) aimed for consensus on the feasibility of a “sustainable capitalism”, proposing market solutions and a conservationist and conservative education of class society. In different ways, Tbilisi and the Environmental Education Convention for Sustainable Societies identified in the social capitalist relations the core of social and environmental issues and defended an emancipating education that contributes towards Man perceiving himself and acting as a product and a producer of society and the environment, which presumes a “democratic capitalism” as a step to build sustainable societies.

**Keywords:** Environmental education. Sustainable development. Sustainable societies. Environmental consciousness. Social participation.

### **L'éducation pour le développement durable ou sociétés durables ?**

#### **Résumé**

L'atteinte du développement durable ou de sociétés durables exige l'adoption de différentes conceptions d'éducation visant conquérir la légitimité auprès de la société

sur quoi produire, pour qui et comment. Ce travail a comme objectif analyser les conceptions d'éducation défendues dans des événements internationaux, mettant l'emphasis sur les catégories 'conscience' et 'participation' comme dimensions de la praxis et indicateurs d'une Éducation de l'Environnement émancipatrice. Nous comprenons que les trois conférences (Stockholm, Rio-92, Johannesburg) avaient comme objectif obtenir un consensus sur la viabilité du « capitalisme durable », préconisant les solutions de marché et une éducation conservationniste et conservatrice de la société de classes. De manière différente, Tbilisi et le Traité de l'Éducation Environnementale pour les Sociétés Durables ont identifié dans les relations capitalistes le cerne des questions sociales et environnementales et ont défendu une éducation émancipatrice qui contribue pour que l'Homme se perçoive et agisse comme un produit et producteur de l'environnement et de la société, ce qui présuppose un « capitalisme démocratique » comme étape pour la construction de sociétés durables.

**Mots clefs :** Éducation environnementale. Développement durable. Sociétés durables. Conscience environnementale. Participation sociale.

### **¿Educación para el desarrollo sustentable o sociedades sustentables?**

#### **Resumen**

El alcance del desarrollo sustentable o de sociedades sustentables exige adoptar distintas concepciones de educación visando conquistar legitimidad junto a la sociedad acerca de lo qué producir, para quién y cómo. Este trabajo objetiva analizar las concepciones de educación defendidas en eventos internacionales, enfatizando las categorías conciencia y participación como dimensiones de la praxis e indicadoras de una educación ambiental emancipadora. Entendemos que tres conferencias (Estocolmo, Rio-92, Johannesburgo) objetivan obtener consenso acerca de la viabilidad del “capitalismo sustentable”, preconizando soluciones de mercado y una educación conservacionista y conservadora de la sociedad de clases. De manera distinta, Tbilisi y el Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables identifican en las relaciones sociales capitalistas el cerne de las cuestiones social y ambiental y defienden una educación emancipadora que contribuya para que el Hombre se perciba y reaccione como producto y productor del medio ambiente y de la sociedad, lo que presupone un “capitalismo democrático” como etapa para construcción de sociedades sustentables.

**Palabras-clave:** Educación ambiental. Desarrollo sustentable. Sociedades sustentables. Consciencia ambiental. Participación social.

**Recebido em:** 12.02.2009

**Aceito em:** 10.09.2009